

# Prácticas pedagógicas en transición y primero. Análisis desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Isabel Cristina Giraldo Gómez <sup>1</sup> 

Nataly Restrepo Restrepo <sup>2</sup> 

## Artículo de investigación



<sup>1</sup> Tecnológico de Antioquia.  
Institución Universitaria  
[isabel.giraldo09@gmail.com](mailto:isabel.giraldo09@gmail.com) 

<sup>2</sup> Tecnológico de Antioquia.  
Institución Universitaria  
[nrestr13@tdea.edu](mailto:nrestr13@tdea.edu)

Recibido: 11/04/2023  
Revisado: 27/05/2023  
Aprobado: 15/10/2023  
Publicado: 30/12/2023

## Resumen

La educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son ejes de discusión para las prácticas pedagógicas de los(as) maestros(as) en el ámbito educativo. Por ello, con este artículo se busca analizar de qué forma el diseño curricular y las prácticas pedagógicas en los grados de transición y primero tienen en cuenta las pautas y los principios del DUA y responden a un currículo accesible. Lo que se expone es producto de un análisis hermenéutico interpretativo con enfoque cualitativo a través de la técnica de análisis documental y de las fichas temáticas como instrumento. Se hizo una entrevista a profundidad que se contrastó en una matriz de comparación constante. Como resultado se encuentra que preexisten diferencias entre la teoría y la práctica. Si bien las docentes hacen esfuerzos por llevar a la práctica el DUA, es necesaria una articulación entre los grados escolares y establecer un proceso de construcción conjunta de la planeación pedagógica en cuanto a métodos, objetivos y evaluaciones para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como procesos de formación y de sistematización para que se reconozcan todas aquellas prácticas incluyentes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, prácticas pedagógicas, currículo accesible

# **Pedagogical Practices in Early Childhood Education and First Grade Education. Analysis from the Universal Design for Learning (UDL)**

## **Abstract**

Inclusive education and the Universal Design for Learning (UDL) are key points of discussion in pedagogical practices for teachers in the educational field. Therefore, this article aims to analyze how curriculum design and pedagogical practices in preschool education and first-grade levels consider the guidelines and principles of UDL and respond to an accessible curriculum. The content presented here is the result of a hermeneutic interpretive analysis with a qualitative approach, using documentary analysis techniques and thematic sheets as instruments. An in-depth interview was conducted and compared using a constant comparison matrix. The findings indicate that there are existing differences between theory and practice. While teachers make efforts to implement UDL, there is a need for coordination between grade levels. This coordination should include collaborative planning of teaching methods, objectives, and assessments to ensure effective teaching and learning processes. Furthermore, there is a need for training and systematization processes to recognize and promote inclusive practices.

**Keywords:** inclusive education, Universal Design for Learning, pedagogical practices, accessible curriculum

## **Práticas pedagógicas em transição e primeiro ano. Análise a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**

### **Resumo**

A educação inclusiva e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são eixos de discussão nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) no contexto educacional. Portanto, este artigo visa analisar de que maneira o desenho do currículo e as práticas pedagógicas nos anos de transição e no primeiro ano levam em consideração as pautas e os princípios do DUA e respondem a um currículo acessível. O que é apresentado é resultado de uma análise hermenêutica interpretativa com abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise documental e fichas temáticas como instrumento. Foi conduzida uma entrevista aprofundada, que foi contrastada em uma matriz de comparação constante. Como resultado, observa-se que existem diferenças entre a teoria e a prática. Embora as professoras façam esforços para implementar o DUA na prática, é necessária uma articulação entre os níveis escolares e o estabelecimento de um processo conjunto de elaboração do planejamento pedagógico em termos de métodos, objetivos e avaliações para favorecer os processos de ensino-aprendizagem, bem como processos de formação e sistematização para reconhecer todas as práticas inclusivas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, práticas pedagógicas, currículo acessível

<sup>1</sup>La *educación inclusiva* es un enfoque que en los últimos años se ha convertido en eje fundamental para el desarrollo de los procesos pedagógicos, educativos, curriculares y para la formación de los sujetos. Es de relevancia en los debates actuales y en las agendas educativas por sus implicaciones en las políticas, en la práctica y en la cultura institucional educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2021). Autores como Celemin *et al.* (2016), Restrepo (2020), Posada (2021), Correa (2022) y Correa *et al.* (2023) la describen como una forma de brindar justicia, equidad y oportunidades a las minorías, un eje fundamental para el desarrollo de los procesos educativos en el aula, para luchar contra la exclusión social, para reconocer la diversidad como una condición humana natural y para garantizar el derecho a la educación de todos(as) los(as) niños(as).

De acuerdo con Campuzano *et al.* (2018), la base de todo proceso educativo inclusivo es el currículo. Resaltan que es importante conocer el contexto para abrir las posibilidades a los(as) estudiantes. No es suficiente crear leyes relacionadas con la educación inclusiva; se deben generar espacios de debate y de capacitación a los agentes educativos y docentes (Faúndez & Benavides, 2018). Además, es necesario generar ambientes de aprendizaje, materiales y proyectos que lleven a la realidad lo establecido en la teoría; en palabras de Sánchez y Duk (2022), contextualizar la práctica al diseñar experiencias de aprendizaje que reflejen la realidad de los(as) estudiantes. En el campo de la educación infantil se debe “dotar a los educadores, de herramientas para que puedan innovar y hacer frente a las necesidades tanto educativas como sociales que exige el mundo actual” (Machuca *et al.*, 2015 p. 71).

Innovar en los currículos y en las prácticas pedagógicas es el punto de debate relacionado con la permanencia, con la participación de los sujetos y con el seguimiento a la trayectoria educativa. Lograr que los(as) niños(as) ingresen desde la primera infancia y permanezcan parece ser un reto, especialmente para los grupos más vulnerados: niños(as) con discapacidad, niños(as) migrantes, niños(as) pertenecientes a culturas étnicas y/o rurales y niños(as) con situaciones emocionales. Sostener prácticas educativas inclusivas y accesibles, en las que se logren mediar los procesos de planeación, de evaluación, de proyección de las experiencias, de valoración o de autoevaluación del proceso pedagógico, es un proceso complejo.

Álvarez (2015) afirma que existe distancia entre la teoría y la práctica debido a la orientación académica en la formación inicial. En palabras de Pérez y Rodríguez (2016), hay que diversificar tanto las prácticas como los contenidos en los currículos. Asimismo, Campuzano *et al.* (2018) dicen que se debe conocer el contexto para abrir las posibilidades a los(as) estudiantes, así como abrir la mente de quienes lideran los procesos educativos frente a los procesos inclusivos.

En esta mirada de prácticas inclusivas y de currículos pertinentes, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como enfoque para dinamizar los procesos educativos curriculares y pedagógicos y para establecer igualdad y equidad en las oportunidades de todos(as) los(as) estudiantes, sin importar su condición, singularidad o procedencia (Ramis, 2015; Sala *et al.*, 2022). Es una apuesta para “educar desde el pluralismo y enseñar desde la equiparación de oportunidades, en tanto implica tener una visión del sujeto con capacidades.

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del proyecto de investigación *Currículo accesible y prácticas pedagógicas para preescolar: un análisis desde el DUA y la educación inclusiva*, aprobado por el TdeA (Tecnológico de Antioquia. Institución Universitaria) en la línea pluralidades del grupo investigación Senderos.

No se trata simplemente de que los(as) niños(as) estén, sino que participen en los procesos” (Restrepo, 2018, p. 50). Por ello, el DUA, según Pastor *et al.* (2014), es una nueva apuesta para el currículo y la enseñanza y una herramienta para la eliminación de barreras porque es el resultado de una planeación estratégica. Para Pastor (2018) y Caballero *et al.* (2018), tiene en cuenta los componentes del proyecto educativo y del currículo: objetivos, métodos, materiales y evaluación, al igual que la contextualización y la estimulación del desarrollo individual. Dichos componentes se ven reflejados en la práctica pedagógica. Según Klaus (como se citó en Runge, 2018):

Cuando se habla de *práctica* o *praxis* se alude, de un lado, simple y llanamente a una realización, a un hacer algo, aunque no todo hacer sea una práctica; la práctica obedece a reglas, valores, es contextualizada, temporal, corporal, social, histórica, se le dota de sentido, es contingente, motivada e implica libertad. (p.79)

En este caso, hace referencia al conjunto de acciones que forman el universo de enseñar y de aprender, lo cual se relaciona con el DUA, el cual se ha instalado en las instituciones como eje transversal para favorecer los procesos de contextualización, de flexibilización, de accesibilidad y de interdisciplinariedad desde los proyectos educativos institucionales (PEI). Es una alternativa para contrarrestar el currículo educativo tradicional y promover la educación para todos(as). Sin embargo, también ha sido eje de discusión (Quintero, 2020; Sala *et al.*, 2022; Sánchez & López, 2020; Tenecela *et al.*, 2020), ya que es un reto para la enseñanza y para el logro de la accesibilidad en las apuestas educativas inclusivas. En consecuencia, en esta investigación se buscó comprender de qué forma el diseño curricular y las prácticas pedagógicas en los grados de transición y primero apropiaban las pautas y los principios del DUA y cómo respondían a un currículo accesible desde el enfoque de educación inclusiva.

## Metodología

Para esta investigación se asume un enfoque cualitativo porque busca comprender, analizar y describir un fenómeno social, en este caso: la accesibilidad de los currículos para la educación básica. Taylor y Bogdan (1987) mencionan que la investigación cualitativa se basa en las personas, ya que sus palabras y acciones observables se traducen en datos descriptivos que, vistos de manera holística, ayudan a la construcción de conceptos. De allí parte el carácter inductivo de este tipo de investigación. El paradigma para comprender los procesos curriculares en la institución es el interpretativo. Así, se retoman las premisas expuestas por Vain (2012), quien asegura que *interpretar* es un acto basado en explicar algo que se encuentra en un texto; o, si se refiere a actos o acciones, donde entra en juego el tema de las subjetividades. Para ello, el método fue la hermenéutica interpretativa: se analizó la relación del PEI, de los planes de área, de los lineamientos institucionales y nacionales y de la herramienta integrada de autoevaluación con la práctica pedagógica y la implementación en el aula que llevan a cabo las maestras. En este estudio se contó con la participación de tres docentes, de primero y de transición.

Se utilizó el análisis documental como técnica para caracterizar los documentos existentes en la institución. Se establecieron como instrumento las fichas temáticas, que permiten registrar la información de manera organizada y concreta con el fin de extraerla y priorizarla para hacer fácil la interpretación y el análisis. Para recuperar las voces de las maestras, se implementó la

técnica de entrevista a profundidad. El instrumento fue el guion de entrevista. Así mismo, se utilizó la matriz de comparación constante, un instrumento que permitió una trazabilidad de los resultados y a su vez arrojar insumos para realizar una propuesta de currículo accesible. Para la triangulación y el análisis de información, se inició un proceso de comparación entre las entrevistas y lo encontrado en el análisis documental realizado a través de las fichas. A partir de este ejercicio, se caracterizaron semejanzas, diferencias y puntos de encuentro y de desencuentro entre el currículo y la práctica actual dentro de la institución, lo que dio paso a la teorización, a la escritura de resultados y al desarrollo de una propuesta con equidad para todos.

## Resultados

### *Planes de área de transición y primero. Análisis desde los principios y pautas del DUA*

En el objetivo propuesto como punto de partida para la investigación, se buscó caracterizar las propuestas institucionales, el currículo enfocado en el PEI y los planes de área de transición y de primero. A continuación, se muestra el análisis con respecto a los planes de área de transición y primero.

**Principio 1. Múltiples formas de representación.** Se encontró que tanto el plan de área de transición como los del grado primero cuentan con estrategias dirigidas a las formas de percepción como primera pauta de este principio. Allí es clara la intención de proporcionarles a los(as) estudiantes la misma información de diferentes formas. En transición se hace énfasis en el uso de material visual para apoyar las indicaciones, las explicaciones y las demás actividades dirigidas, de modo que los(as) niños(as) puedan comprender de manera fácil y concreta lo que se les presenta. Por su parte, en el grado primero se establecen estrategias de comprensión auditiva, dramatizaciones, diálogos y encuentros entre estudiantes que promueven la comprensión y el apoyo entre pares.

En la segunda pauta del principio I —las opciones de lenguaje y del símbolo—, los planes de área de ambos grados coinciden en la relevancia de las experiencias significativas a partir del establecimiento de metas relacionadas con los procesos de adquisición de habilidades lectoescriturales, además de la producción de discursos orales más estructurados y comprensibles.

En la pauta tres —proporcionar opciones para la comprensión— hay una clara discrepancia, pues en transición es prioritario guiar la comprensión de manera personalizada cuando se evidencian dificultades en una tarea en particular, mientras que en primero se propone un protocolo con el paso a paso, el cual, de ser llevado a cabo de manera pertinente, garantiza que la instrucción o el tema específico abordado sea comprendido en términos generales

**Principio II. Múltiples formas de expresión.** En el plan de área de transición se analizaron diferentes aspectos ligados a opciones de acción física, de habilidades de expresión y de fluidez, así como opciones de funciones de ejecución. Se evidencia apropiación de conceptos y estrategias encaminadas a obtener respuesta por parte de los(as) estudiantes al proceso

cognitivo relacionado con la red estratégica, encargada del cómo del aprendizaje. En ella se encuentran diversos aportes relacionados con el nivel concreto, donde se expresa textualmente la intención de permitir explorar y de brindar el tiempo requerido a cada estudiante según su necesidad e interés. Se dan pautas también con respecto a la flexibilización de tiempos y de estrategias. Allí se menciona como eje transversal la importancia, en este nivel educativo, de la lúdica, del juego y de las actividades rectoras en la primera infancia en general.

En los planes de área de primero no se hallaron coincidencias con la sexta pauta —las opciones para las funciones ejecutivas—. Esta es una de las necesidades detectadas durante el proceso de recolección y de análisis de la información. Se evidencia que en transición se da prioridad al trabajo mediado por las actividades rectoras de la primera infancia, mientras que en primero se establece el trabajo colaborativo como puente para lograr dichos apoyos, necesarios al momento de la ejecución de tareas propuestas por el docente.

**Principio III. Múltiples formas de implicación.** Centrado en las redes afectivas, el DUA establece que las múltiples formas de implicación se refieren específicamente a las estrategias para involucrar a los(as) estudiantes y a cómo generar vínculos que ayuden a la constante motivación y al interés. En este aspecto hay varias coincidencias, con lo cual se puede establecer que este es el punto de partida que toman en cuenta los planes de área para generar situaciones de aprendizaje y que allí se entrelaza con la contextualización y con el porqué del aprendizaje.

En la pauta ocho —proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia—, el plan de área de transición establece cuatro ejes fundamentales:

- la importancia de que los(as) estudiantes conozcan el objetivo de cada clase y de cada actividad.
- la importancia de la exploración de diferentes métodos de resolución de conflicto.
- el apoyo entre pares.
- el reconocimiento del proceso individual a través del avance de cada uno según su ritmo.

Por su parte, en primero, para darle trámite a esta pauta, se abordan otras palabras: establecer objetivos desafiantes; ofrecer retroalimentación constante; y analizar los desempeños desde el saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

### ***Prácticas pedagógicas de las maestras de transición y primero frente al DUA***

Como segundo paso en esta investigación, se llevó a cabo una entrevista en profundidad, en la cual participaron tres docentes (D1, D2, D3). Al indagar su comprensión frente al DUA, se evidenció que

- tienen conocimientos con respecto al tema.
- reconocen de diferentes formas la importancia de conocer y de aplicar las estrategias pertinentes para el mejoramiento institucional.
- son conscientes de que el DUA es una herramienta primordial para los acercamientos actuales de la institución a la educación inclusiva.

- les cuesta definir de manera literal una postura frente a su significado, a lo que es, a lo que saben y a lo que conocen.

Para D1, el DUA es una propuesta abierta para que los(as) estudiantes comprendan, independientemente de su estilo o de sus capacidades individuales. Además, hace énfasis en la importancia de contar con materiales didácticos y tecnológicos variados para garantizar la implementación de las estrategias. Por su parte, D2 y D3 de manera superficial reconocieron que es una estrategia importante y necesaria, pero sin entrar en definiciones o explicaciones que posibiliten tener una interpretación global de sus conocimientos acerca del tema.

Por otro lado, al preguntar por el currículo y las diferencias o similitudes que identifican entre transición y primero, las docentes están de acuerdo con que hay una diferencia muy marcada que impide una articulación armónica o imperceptible para los(as) niños(as). Se revela que no hay articulación vertical ni horizontal. Para ellas hay un “vacío” entre los niveles que impide la continuidad de metodologías y contenidos; por ejemplo, no se evidencia articulación alguna que promueva la interacción y la realimentación entre las docentes, lo que ocasiona en algunos momentos desconocimiento de los procesos educativos de los(as) niños(as). Esto, además, se ve reflejado en su práctica, especialmente en las estrategias y en los mecanismos que implementan para acompañar los desarrollos y aprendizajes.

En las prácticas pedagógicas, ellas implementan estrategias que se relacionan de manera inconsciente con la ejecución de las pautas y de los principios del DUA, pero que no están concertadas para ambos niveles. Por ello, hay diferencias en las formas de trabajo en el aula. Las siguientes acciones no son leídas por ellas en el marco del DUA:

- **las rutinas:** en sus discursos son un eje primordial para la ejecución del currículo día a día. Todas mencionan llevar a cabo actividades básicas cotidianas como el saludo por medio de canciones y de rondas, la ubicación temporal y la exposición de la agenda del día. Muestran la importancia de que los(as) niños(as) conozcan desde el inicio lo que va a pasar durante la jornada escolar y de que puedan anticipar y autorregularse ante las propuestas de la docente. La diferencia entre transición y primaria se hace evidente en este caso, ya que para transición es importante el apoyo visual y permanente en el tablero para que constantemente recuerden la agenda del día y los compromisos comportamentales; mientras que las docentes de primero mencionan la agenda a modo de diálogo, la cual en ocasiones es olvidada por los(as) niños(as).
- **la planeación:** para las docentes es importante cuidar los detalles y se valen de diferentes medios para hacer de las clases experiencias significativas. En los dos grados procuran tener en cuenta las mallas curriculares y las directrices institucionales, al llevar a cabo en el aula lo planeado. El interés de los(as) estudiantes y su contexto inmediato enriquecen el ambiente. Al momento de planear y de ejecutar las actividades, toman en cuenta los recursos que tienen a la mano y que les facilitan el aprendizaje: televisor, grabadora, material concreto, literatura y sala de sistemas.
- **métodos y estrategias de enseñanza:** las docentes mencionan estrategias que pueden o no coincidir en los grados abordados. Entre las más comunes y consistentes destacan los

diálogos o conversatorios. Escuchar las voces de los(as) niños(as) y saber lo que sienten, lo que piensan y lo que conocen de un tema específico es importante para las docentes. En transición es más evidente el trabajo cooperativo y las estrategias encaminadas a la educación emocional, a la resolución de conflictos de la vida cotidiana y a la promoción de hábitos de vida. Acá se hace evidente la brecha entre ambos niveles, ya que en primaria el protagonismo es completamente para los procesos académicos y se van desvaneciendo aquellos esfuerzos por llevar a cabo procesos integrales y verdaderamente formativos.

- **acompañamiento individual a estudiantes que muestren tener dificultades:** las docentes mencionan que, si bien esta es una manera de responder a las necesidades individuales de los(as) estudiantes, es una estrategia difícil, ya que deben responder a varios asuntos y necesidades a la vez, lo que hace que la identifiquen y la describan como valiosa pero poco efectiva debido al tiempo y a las condiciones.
- **estrategias de motivación:** en las narraciones de las docentes, sobresale la importancia de motivar de manera verbal a los(as) niños(as), de resaltar sus capacidades y habilidades de forma grupal e individual y de resaltar la importancia de que como maestras se debe tener una actitud positiva frente al espacio, a los(as) niños(as) y, en general, frente al proceso que se lidera. El establecimiento de vínculos afectivos es considerado por D1 como la base fundamental para generar motivación y expectativas positivas frente al proceso educativo. En transición se resalta el tiempo de reposo o meditación, en el cual los(as) niños(as) hacen una pausa para retomar el control de sus emociones y centrar la atención para continuar.
- **estrategias de autorregulación:** las docentes enfatizan en la importancia del trabajo encaminado al fortalecimiento de la autorregulación, ya que este es un aprendizaje no solo asociado al contexto escolar, sino para la vida en general. En este aspecto, las tres resaltan las particularidades y las personalidades presentes en el aula. Reconocen la diversidad como eje central para la puesta en marcha de planes encaminados a potencializar este aspecto. Se establece como punto de partida la poca tolerancia a la frustración y la agresión como la primera herramienta para resolver problemas de la vida cotidiana. En respuesta a ello se usan estrategias basadas en el diálogo y en el acompañamiento afectuoso de los(as) estudiantes a la hora de enfrentar conflictos que se presentan en el aula.

En este análisis de las prácticas pedagógicas, para las maestras los aprendizajes y la evaluación son un punto crucial que marca múltiples diferencias entre un grado y otro. Las docentes destacan que transición es un grado que por ley no se reprueba. Esto, según D1, posibilita el seguimiento constante, sin limitarse a un tiempo o a una actividad específica como las evaluaciones de periodo o las actividades diseñadas. La evaluación no ejerce tanta presión ni en la docente ni en los(as) estudiantes. En primero, la evaluación toma un matiz más formal y estructurado. Empieza a ser cuantitativa y busca dar a cada estudiante un número según su desempeño, lo que genera cierta tensión entre las maestras, debido a los ajustes razonables que deben hacerse en las metas de aprendizaje y en los contenidos de los(as) niños(as) que presentan una discapacidad o una alerta en el desarrollo.

En ambos niveles se caracterizan algunas barreras en relación con el logro de aprendizajes. Las maestras identifican principalmente la falta de recursos tecnológicos y didácticos en las

aulas que apoyen sus prácticas pedagógicas, además del bajo acompañamiento familiar y del poco interés en apoyar desde casa los procesos educativos. Ambos son factores externos que influyen de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a la larga condicionan el éxito o el fracaso escolar.

## Discusión

En este apartado se analiza la relación entre lo encontrado en lo documental y la práctica pedagógica ejecutada por las docentes de transición y primero, con el fin de establecer los puntos de conexión entre la descripción textual de las estrategias, la ejecución en el aula de clase, los avances de otras investigaciones y los criterios de un currículo accesible.

En esta investigación el DUA se define como enfoque para la flexibilización curricular. Se comprende que no solo favorece a los(as) estudiantes con discapacidad, con alertas en el desarrollo o con diagnósticos específicos, sino que apunta a la eliminación de cualquier tipo de barrera que pueda influir en el acceso a la información, a la enseñanza y a los aprendizajes que se brindan de manera explícita o implícita en el aula de clase. Esto se vincula con lo expuesto por Pastor (2018) y Edyburn (2021a), quienes destacan la importancia de los procesos de diversificación y de accesibilidad del aprendizaje.

En la institución se encuentra que el DUA, desde el desarrollo de los principios y de las pautas, está presente en varias de las actividades que día a día emplean las maestras. No obstante, ellas evidencian una falta de apropiación debido al desconocimiento de cada una de las pautas, pues no las identifican por sus nombres. Hay un reconocimiento de los principios en los discursos, pero falta caracterizar los componentes que hacen posibles las pautas, hecho relevante, ya que las maestras no solo ejecutan las actividades, sino que también las planean y son las artífices de los planes de área. También son las encargadas de realimentarlos, modificarlos y flexibilizarlos. Esto ya había sido destacado por Monsalve y Múnica (2020), cuando expusieron la necesidad de diseñar y de implementar procesos de formación con directivos(as), maestros(as) y padres(madres) de familia para garantizar el trabajo interdisciplinario y la apuesta de currículos flexibles.

Autores como Sala *et al.* (2022), Herrera *et al.* (2022) y Heredia *et al.* (2023) confirman que existe una carencia de formación y de conocimiento entre los(as) docentes para integrar adecuadamente las pautas del DUA en su práctica diaria. Las investigaciones destacan que los maestros(as) no siempre reconocen estas estrategias como parte integral del marco del DUA de forma explícita y coherente. Los currículos flexibles deben trascender de discursos teóricos a prácticos, en donde se pueda explorar, experimentar, adoptar métodos, técnicas y didácticas y dar lugar al error y a la confrontación. No se trata solo de adoptar nuevos términos, sino de comprenderlos, de vivirlos y de aplicarlos con convicción en la práctica pedagógica.

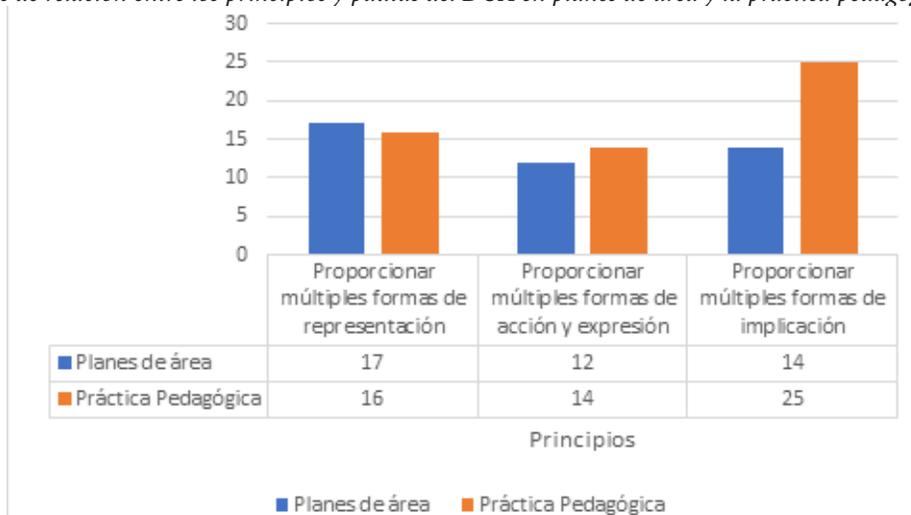
En la institución educativa, con respecto al análisis documental en contraste con la información entregada por las docentes, se detectaron algunas ausencias en cuanto a los usos, a los objetivos estipulados en cada principio y a la implementación de las pautas que los componen. Se puede apreciar que los planes de área hacen alusión a las pautas y a los principios de manera explícita. El principio I es el más mencionado en las formas de representación,

especialmente en la pauta 3.1, que se centra en la activación de los conocimientos previos como estrategia para adquirir nuevos conocimientos, mediante el establecimiento de conexiones entre lo que se sabe y lo que se está aprendiendo.

Por el lado de la práctica pedagógica, en las respuestas de las docentes se pudo establecer que su prioridad en el aula de clase son las formas de implicación relacionadas con el principio III, centradas en la pauta 8.2, que consiste en la importancia de variar los niveles de exigencia, las propuestas y los recursos, como se ve en la figura 1.

**Figura 1**

*Análisis de relación entre los principios y pautas del DUA en planes de área y la práctica pedagógica*



Luego de realizar esta comparación, se establece que hay una divergencia entre lo esperado en los documentos institucionales y las expectativas de las maestras desde el campo de acción, ya que, si bien ambos apuntan a desarrollar el DUA y hacerlo parte de la cultura institucional, se priorizan entre lo teórico y lo práctico aspectos distintos. Ejemplo de ello es que desde los planes de área se espera desarrollar propuestas encaminadas a las múltiples formas de presentar la información, al centrarse en el desarrollo de estrategias basadas en lo audiovisual como herramienta principal de aprendizaje; mientras que, en la práctica, la prioridad es establecer puntos de motivación para que los(as) estudiantes se involucren de manera permanente en su proceso formativo. De esta forma, la motivación es una de las necesidades demandantes en las aulas para el logro de los aprendizajes en los(as) estudiantes.

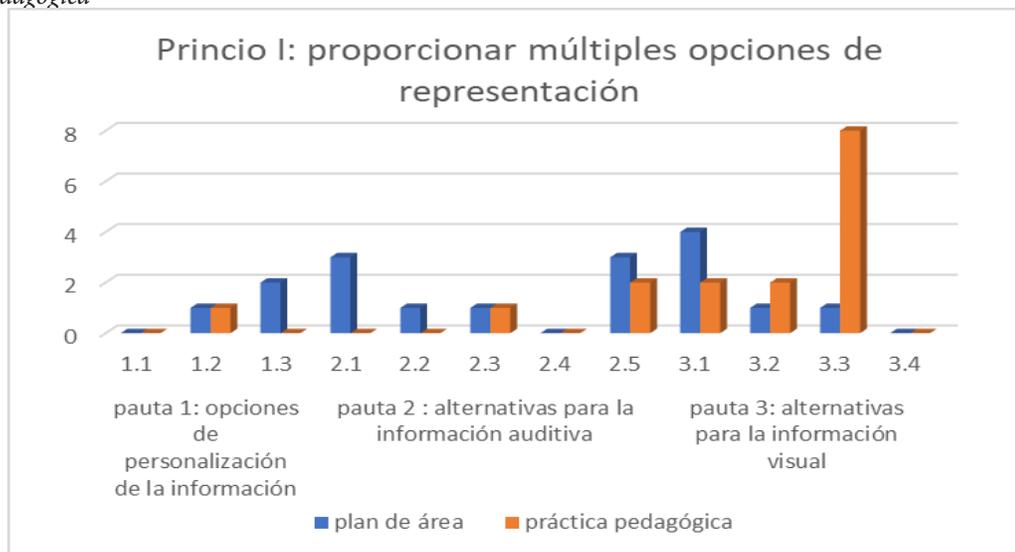
En el análisis con respecto al principio I —ofrecer múltiples opciones de representación—, se encuentra que las estrategias que más implementan las maestras de transición en sus clases son las actividades rectoras, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. La docente aborda la importancia de la música y del trabajo de metodologías que permitan la colaboración entre pares, como el trabajo en mesa. Ella da especial importancia al desarrollo de estrategias encaminadas al desarrollo emocional al mencionar la asamblea de convivencia como eje fundamental de sus clases, a diferencia de la de primero, que menciona el uso de material impreso, de material concreto, de guías, de libros como apoyos y de estrategias como el derrotero de ideas, los conversatorios y las propuestas de trabajo individual. Así se puede

evidenciar poca articulación entre los dos niveles analizados. De igual manera, las docentes de primero hacen referencia a actividades de repaso constante, lo que lleva a pensar que tratan de confrontar a los(as) estudiantes con los desafíos que les generan los temas trabajados.

Como coincidencias entre los dos grados, se encuentran las estrategias de lectura y sus ejercicios de comprensión, además del acompañamiento personalizado a las dificultades o necesidades que los(as) niños(as) manifiestan de manera explícita o que se identifican mediante la observación constante. Al preguntar por los métodos y apoyos que establecen para los(as) estudiantes que presentan alguna dificultad, diagnóstico o alerta en el desarrollo, se evidencia que las docentes consideran fundamental el apoyo desde casa. Sin embargo, este es un tema sensible y en el cual no pueden incidir como quisieran. En el aula se generan estrategias relacionadas con los planes de apoyo y con la asignación de tutores o acompañantes, con apoyo de los(as) estudiantes de grados superiores que prestan su servicio social en la institución. También se varían los niveles de exigencia para que sus estudiantes puedan comprender y participar de la actividad según su ritmo de trabajo y sus necesidades. En consecuencia, desde el principio I las maestras dan prioridad a las pautas 1, 2 y 3, como se describe en la figura 2.

**Figura 2**

*Análisis del principio I: proporcionar múltiples opciones de representación en planes de área y práctica pedagógica*



De esta forma se constata que, desde la práctica, las docentes consideran que la flexibilización está basada en los apoyos que se brindan para procesar y transformar la información en conocimiento, y en los procesos cognitivos que esto conlleva. Las opciones de percepción son el mecanismo para dinamizar los procesos de aula. Por ello, los apoyos visuales y auditivos son fundamentales para ilustrar los saberes, para activar o sustituir conocimientos previos y para movilizar el qué del aprendizaje. No obstante, en este principio, además de la percepción, se deben considerar opciones para el lenguaje y los símbolos, es decir, la interacción con los diversos sistemas de representación alternativos que posibiliten el desarrollo de relaciones, especialmente la información clave o el vocabulario, los significados, los símbolos, las

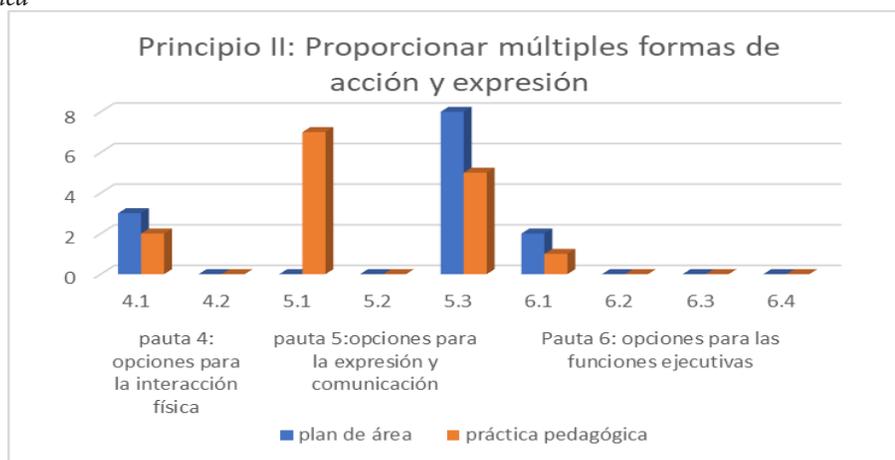
relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos, las conexiones y la decodificación, para promover la comprensión, pues, como lo sostienen Pastor *et al.* (2014), “el propósito de la educación no es hacer que la información sea accesible, sino enseñar a los[as] estudiantes a transformar en conocimiento la información a la que tienen acceso” (p. 27).

La comprensión y las opciones para el lenguaje y los símbolos son pautas implementadas con menos frecuencia por las maestras. Activar los conocimientos previos es el eje central de la apuesta educativa. Sin embargo, los ejercicios de destacar patrones, ideas principales y relaciones entre ellas, de guiar el procesamiento de la información, de visualización y manipulación y de maximizar la memoria y la transferencia de información aún requieren de mayor implementación. Según Villaescusa (2017), para que el aprendizaje sea accesible, se deben tener en cuenta: los ambientes de aprendizaje flexibles y eficaces que se adapten a las necesidades de los sujetos; los mecanismos para identificar las barreras; y la comprensión de las emociones de cara al rendimiento académico. Por eso, se resalta la necesidad de empezar a apropiarse estas pautas como base principal para generar experiencias cada vez más accesibles.

Con respecto al principio II, relacionado con las formas de acción y de expresión, las maestras buscan múltiples alternativas para la interacción física, la expresión, la comunicación y las funciones ejecutivas. No obstante, expresan que es complicado a veces por la falta de tecnologías y de materiales concretos educativos. Para ellas, la creatividad es su apuesta para diversificar sus prácticas y para acercar a los(as) estudiantes a métodos que permitan comprender y acceder de manera explícita a los contenidos y a la información global. Tal como se ve en la figura 3, usan múltiples medios de comunicación y apoyos graduados para la práctica y la ejecución.

### Figura 3

Análisis del principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión en planes de área y práctica pedagógica



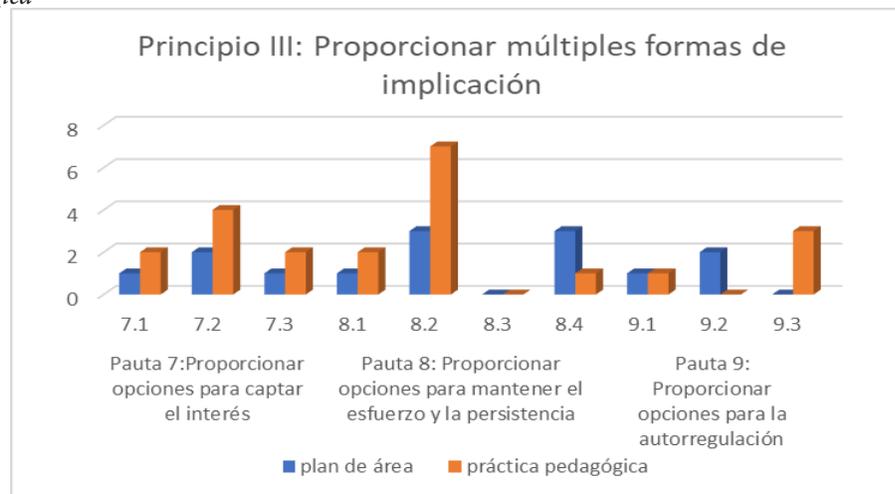
Al comparar esto con lo hallado en los planes de área, se evidencia que hay coherencia en la pauta 4.1 —variar los métodos para la respuesta y la navegación—, ya que es mencionada con la misma frecuencia. Además, en ambos cursos las maestras se centran en el entorno, entendido como espacio físico y materiales disponibles a nivel institucional para apoyar el desarrollo de sus clases.

En las prácticas pedagógicas contemporáneas emerge un desafío doble: por un lado, se encuentra la necesidad de garantizar el acceso a herramientas y a productos tecnológicos; por otro, se subraya la importancia de fortalecer el desarrollo de funciones ejecutivas. Edyburn (2021b) ya había señalado este aspecto. Núñez y Cruz (2023) añaden que, aunque se pone énfasis en las variadas formas en que los(as) estudiantes perciben la información, se descuida el análisis estratégico que hacen. Es innegable que habilidades como la planificación, el establecimiento de metas y la autorregulación son vitales para el aprendizaje. Por ello, es esencial guiar a los(as) estudiantes en la definición de metas desafiantes pero realistas, en la autoevaluación de sus acciones, saberes y fortalezas y en el autorreconocimiento y la autodeterminación. La meta está en currículos que les generen confianza en sí mismos(as) y en sus capacidades. La práctica pedagógica debe ser reflexiva y crítica. El educador ha de preguntarse constantemente cómo está beneficiando o limitando el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus estudiantes.

Finalmente, en lo referente al principio III, relacionado con las formas de implicación, se encuentra que allí las maestras realizan más acciones después de analizar los planes de área (figura 4).

**Figura 4**

*Análisis del principio III: proporcionar múltiples formas de implicación en planes de área y práctica pedagógica*



Claramente se observa que, si bien es un principio que se encontró de manera regular en los documentos institucionales y en las voces de las maestras, se aborda de maneras distintas. Mientras que en los planes de área se hace referencia a la pauta del esfuerzo y la persistencia, en el aula se busca el establecimiento de vínculos, la motivación y la tolerancia a la frustración a través de la relevancia de la educación emocional, encaminadas más hacia la pauta 9, que busca opciones para la autorregulación en la promoción de expectativas y de creencias que optimicen la motivación y el desarrollo de estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana y el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión.

Precisamente, en cuanto a la motivación, las docentes aseguran que establecer vínculos afectivos con los(as) estudiantes les permite darles seguridad y motivarlos a alcanzar los logros

propuestos. Así mismo, reiteran la importancia de la educación emocional y de las actividades que allí se desarrollan para bajar los niveles de ansiedad y mejorar la asertividad. Por el lado de la autorregulación, reconocen la falta de tolerancia a la frustración como el principal detonante y mencionan algunas acciones que implementan en el aula como el diálogo, el acompañamiento y el reconocimiento de los rasgos individuales de personalidad que influyen en el comportamiento y en la participación.

Si bien se evidencian avances significativos en cuanto a la implementación del DUA, también hay claras evidencias de la disociación entre la teoría y la práctica, por lo que estos dos aspectos se deben articular de una manera inclusiva e intencionada. Es importante aclarar que esta disociación ha sido una constante en diferentes estudios (Heredia *et al.*, 2023; Núñez & Cruz, 2023) y que por ahora se muestra como un punto de inflexión no solo para esta investigación, sino también para el campo educativo en general.

## Conclusiones

Luego de analizar los planes de área de transición y de primero bajo los principios y pautas del DUA, se puede concluir que se debe continuar la capacitación y la actualización constante en el tema para lograr una interiorización y una armonización de los saberes y prácticas en concordancia con el currículo flexible. Esto se relaciona con las pautas y los principios que no han sido abordados o que se han abordado de manera superficial, los cuales son:

- principio II, pauta 6: proporcionar opciones para las funciones ejecutivas —debe incluirse y fortalecerse tanto en la práctica como en los planes de área—.
- principio III, pauta 9: proporcionar opciones para la autorregulación —fue mencionado como un punto de interés de las docentes en sus prácticas cotidianas, pero no se menciona en los planes de área—.

Todo lo anterior revela que las docentes conocen la información teórica respecto al DUA, pero no tienen claro cómo llevarlo a la práctica, lo que dificulta que puedan reflexionar e identificar en su día a día su implementación. Esto se ve reflejado en que no les es fácil reconocer en su labor todas aquellas acciones que permiten flexibilizar sus prácticas. La relación con el DUA en términos generales solo se proyecta desde el principio I, especialmente en las formas de representación por medio de apoyos audiovisuales, pero les cuesta un poco más reconocer dentro de sus prácticas aquellas acciones encaminadas a los principios II —múltiples formas de acción y expresión— y III —múltiples formas de compromiso—. La institución avanza en los procesos de flexibilización a través de la priorización de qué y el porqué del aprendizaje, pero es necesario fortalecer el cómo del aprendizaje.

Para que el currículo sea accesible, se deben articular diferentes opciones para fomentar la planificación y el desarrollo de estrategias entre un nivel y otro. Es clave realizar procesos de articulación vertical conjunta para proyectar las experiencias y discutir los objetivos, las metas, los procesos, las metodologías y las didácticas, así como, desde los planes de área, organizar herramientas para la construcción de objetivos conjuntos que den cuenta de los desarrollos, de las barreras y de las acciones exitosas, para así generar comunidades de aprendizaje en las que se permita la discusión frente a la práctica y a las acciones que se realizan en lo cotidiano

en relación con las pautas y principios. Es indispensable teorizar la experiencia para construir nuevos marcos alrededor del DUA y consolidar propuestas accesibles, pertinentes y equitativas para la educación básica.

## Referencias

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Caballero, L., Ocampo, K., & Restrepo, N. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa. *Revista Palobra, Palabra que Obra*, 18, 156-173. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2169>
- Campuzano, Y., Mosquera, K., Moya, D., Salcedo, A., & Silva, R. (2018). *Hacia una transformación inclusiva* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10949>
- Celemin, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M., & Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>
- Correa, J. (2022). Literacidades en la educación inclusiva. En M. Vergara & H. Ferreyra (Comps.), *Miradas y voces de la investigación educativa VIII: la literacidad como una vía para la diversidad, la inclusión y el aprendizaje* (pp. 33-50). Comunic-Arte, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba; Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Correa, J., Suárez, J., & Restrepo, N. (2023). Experiencia de docentes en tiempo de pandemia con estudiantes con retos educativos: desafíos en el retorno a educación presencial con enfoque inclusivo en Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>
- Edyburn, D. (2021a). Usabilidad Universal y Diseño Universal para el Aprendizaje. *Intervención en la Escuela y la Clínica*, 56(5), 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Edyburn, D. (2021b). Diez años después: ¿reconocerías el Diseño Universal para el Aprendizaje si lo vieras? *Intervención en la Escuela y la Clínica*, 56(5), 308-309. <https://doi.org/10.1177/1053451220963114>
- Faúndez, S., & Benavides, N. (2018). *La opinión de los agentes claves (directores y jefes de la Unidad Técnica Pedagógica) de establecimientos escolares de dependencia municipal respecto de la implementación de la Ley de Inclusión. El caso de las escuelas de la comuna de Longaví en el año 2017* [Tesis doctoral, Universidad de Talca]. DSpace Biblioteca Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. <http://dspace.utralca.cl/handle/1950/11993>
- Heredia, L., Naranjo, V., Sarmiento, W., & Ayala, P. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje, entre la teoría y la práctica. *Franz Tamayo, Revista de Educación*, 5(13), 162-177. <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v5i13.8>
- Herrera, L., Ferrel, L., Flórez, D., & Rosa, N. (2022). Diseño de cartilla para la enseñanza de la biología en estudiantes de la cultura wayuu bajo los principios del DUA. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 89-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200089>
- Machuca, A., Pinto, L., Pérez, A., & Urrego, N. (2015). *Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana* [Tesis de

- maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/13101>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. Educación para todas las personas sin excepción*. MEN.
- Monsalve, J., & Múnera, L. (2020). *Prácticas pedagógicas de atención a la diversidad en la educación infantil* [Tesis de maestría, Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Tecnológico de Antioquia. <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1168>
- Núñez, E., & Cruz, M. (2023). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126>
- Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Pastor, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Pérez, I., & Rodríguez, N. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: análisis de las prácticas de enseñanza para la optimización de las opciones de aprendizaje* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6988?mode=full>
- Posada, L. (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.2.10>
- Quintero, L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y Ciencia*, (24), e11423. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ramis, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 293-315. <http://hdl.handle.net/2117/80197>
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9(9), 39-56. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.956>
- Restrepo, N. (2020). *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/tda/20210707044719/trayectorias-construccion.pdf>
- Runge, A. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Sala, I., Amat, C., Mumbardó, C., & Adam, A. (2022). Más allá de las pautas DUA: el rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 33-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>
- Sánchez, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

- Sánchez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el paradigma de apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Taylor, S., & Bogdán, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tenecela, M., Herrera, D., Encalada, S., & Álvarez, J. (2020). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 72-101. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.720>
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/uPs>
- Villaescusa, M. (2017) Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria*. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport